

Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial

Martin Robitaille et Louis Maheu

Volume 19, numéro 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031602ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031602ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robitaille, M. & Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 87-112.
<https://doi.org/10.7202/031602ar>

Résumé de l'article

- Les auteurs mettent en relief l'impact de réseaux sociaux de la pratique enseignante sur la construction de l'identité professionnelle. Leur démarche, qualifiée «d'analyse par le bas», fait ressortir, à partir des pratiques quotidiennes des enseignants, ce que la construction d'identités professionnelles (retrait, autonomie et ambivalence) doit aux rapports avec les collègues, avec le milieu institutionnel et avec le syndicalisme. Ils qualifient de système bloqué le système de rapports sociaux assurant le fonctionnement de ce réseau d'enseignement et identifient à quelles conditions ce dernier peut emprunter des pistes potentielles de sortie de crise.

Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial

Martin Robitaille
professeur

Louis Maheu
professeur

Université de Montréal

Résumé — Les auteurs mettent en relief l'impact de réseaux sociaux de la pratique enseignante sur la construction de l'identité professionnelle. Leur démarche, qualifiée «d'analyse par le bas», fait ressortir, à partir des pratiques quotidiennes des enseignants, ce que la construction d'identités professionnelles (retrait, autonomie et ambivalence) doit aux rapports avec les collègues, avec le milieu institutionnel et avec le syndicalisme. Ils qualifient de système bloqué le système de rapports sociaux assurant le fonctionnement de ce réseau d'enseignement et identifient à quelles conditions ce dernier peut emprunter des pistes potentielles de sortie de crise.

Beaucoup d'encre a coulé ces dernières années à propos du réseau collégial et de ses enseignants. Parfois vindicatifs, les commentaires et les critiques ne furent que rarement positifs. Les vingt ans des cégeps ont fourni l'occasion de faire le point sur la situation présente et le développement futur du réseau¹. Mais peu d'écrits furent consacrés à la profession enseignante du collégial. Dans ce contexte, les années 1990 semblent propices à une réflexion aussi nécessaire qu'importante sur l'identité professionnelle enseignante.

La dernière décennie fut particulièrement difficile pour le réseau québécois d'éducation, et ces années furent marquées de profondes interrogations sur la profession enseignante. Ses bases traditionnelles de qualification et d'identité ayant été fortement bouleversées, la profession enseignante doit faire face à une crise multidimensionnelle qui atteint la légitimité et les fondements mêmes de sa position dans le système d'enseignement.

Certes les crises dans la sphère du travail, de l'emploi et de la formation s'étendirent à l'ensemble des travailleurs, et les enseignants n'y ont pas échappé. La confrontation avec l'incertitude a sans aucun doute bousculé des valeurs et des croyances que l'on pensait jusqu'alors bien établies. Au cœur de toutes ces remises en question, au plus profond des rapports sociaux porteurs de ces crises, logent bel et bien le processus identitaire d'une profession (Dubar, 1991), et qui

plus est, une de ses composantes essentielles, la qualification vue comme produit de rapports sociaux.

Cette étude porte donc sur divers enjeux de l'identité professionnelle des enseignants œuvrant au plan collégial. Enseignants «hybrides» (Corriveau, 1991) dira-t-on, cette seule expression invitant à traiter leur identité non pas en référence à des compétences et titres formels, mais plutôt au moyen des rapports sociaux constitutifs de leur pratique quotidienne d'enseignement.

Nous illustrerons ainsi, dans les pages qui suivent, combien l'identité professionnelle se construit notamment à même les relations avec des collègues de la même ou d'autres unités départementales. Tout comme elle s'alimente des rapports engagés avec l'administration d'une institution donnée, avec le mouvement syndical et des associations professionnelles, comme organes de défense et de promotion de la vie professionnelle, et même avec une discipline scientifique contribuant elle aussi à construire une identité professionnelle.

Les données de recherche² dont nous ferons usage traitent ces groupes et entités institutionnelles comme des réseaux sociaux constitutifs de l'environnement plus large de la pratique enseignante. Au sein de ces réseaux et systèmes de relations, l'enseignant rencontre des contraintes mais trouve aussi des ressources habilitant à l'action, ressources et contraintes qui façonnent l'affirmation et la défense de son identité professionnelle. Les relations avec les collègues immédiats de travail et des enseignants d'autres groupes professionnels, les rapports avec les gestionnaires et l'administration des institutions, les liens avec le mouvement syndical ainsi que des associations professionnelles et scientifiques constituent de fait un espace social où l'enseignant construit et négocie constamment sa place et son identité.

Ces réseaux et systèmes de relations ne constituent pas bien sûr le seul, ni nécessairement le principal espace social où se construit l'identité professionnelle enseignante. Nous leur accordons ici une attention particulière après avoir plus longuement traité ailleurs d'un autre espace social où se structure l'identité professionnelle enseignante: le rapport à l'usager, le rapport à l'enseigné (Robitaille et Maheu, 1991). Nous en dirons un mot dans un moment, tout comme nous soutiendrons que l'on ne peut dissocier complètement, bien au contraire, ces deux univers sociaux où se manifestent les enjeux d'une identité toujours en voie de construction.

Mais avant, soulignons que nos analyses de la pratique enseignante adoptent un parti pris: soit celui d'un regard par le bas³. Il s'agit en effet d'une analyse qui part du principe que les identités professionnelles doivent être analysées à partir de la quotidienneté même de la pratique enseignante. Et ces pratiques étant différenciées, le recours à une typologie des identités professionnelles, dont les principales composantes seront rapidement énumérées ci-après, permet de faire ressortir les caractéristiques des diverses pratiques qui alimentent le travail enseignant.

Notre cadre analytique retient encore trois autres postulats théoriques. Au sein des processus de construction des identités professionnelles, l'autonomie au travail et la qualification sont, et c'est là un premier postulat, des enjeux de rapports sociaux constitutifs de la pratique enseignante. Sans pour autant vouloir remettre en question des analyses qui privilégient certains critères d'identité professionnelle, des critères socialement et juridiquement admis comme les diplômes et l'appartenance à une corporation, nous voulons aborder les processus de professionnalisation des pratiques, de qualification et d'autonomie au travail, d'évaluation des performances et même de fermeture des marchés du travail comme étant l'enjeu et le produit de rapports sociaux (Derber et Schwartz, 1988).

Un deuxième postulat nous mène à traiter l'identité professionnelle comme un rapport au temps et à l'espace (Camilleri, 1986). Situé dans le temps, le processus de formation d'identités professionnelles est fonction d'une conjoncture tant collective qu'individuelle; la compétence à agir de l'acteur et les contraintes qu'il rencontre sont marquées par un temps social et une histoire de vie. L'identité professionnelle est aussi une place, un positionnement individuel et collectif, parce que partagé avec d'autres, où se déploient la pratique quotidienne et son environnement de réseaux sociaux.

Enfin, troisième et dernier postulat, nous parlons de travail réflexif pour caractériser un travail qui s'exerce sur l'humain, soit auprès de l'utilisateur étudiant. Ce travail implique de rendre compte des dimensions plus émotionnelles et communicationnelles des rapports humains. De plus, dans le travail réflexif, on ne constate aucune distance entre production du travail et consommation des produits qui en découle; sitôt produit, le travail est consommé. Ce trait oblige à considérer l'objet du travail, en fait le sujet avec lequel le producteur interagit, comme élément constitutif de la production et des rapports sociaux du travail (Schön, 1983; Tabukasch, 1985).

Qui plus est, cette interaction rend le travail réflexif réfractaire à des rationalisations trop formelles, à des mesures de rentabilité, d'efficacité et de productivité trop pragmatiques (Offe, 1985a). Ceci n'empêche pas le travail réflexif d'être traversé de tensions entre, d'un côté, une rationalité interactive et communicationnelle, définie comme valorisation des dimensions intersubjectives, normatives et symboliques de l'action, et de l'autre, une rationalité plus instrumentale tournée, elle, vers les finalités plus pragmatiques, stratégiques, formelles et froidement objectives de l'action (Dubet, 1991; Dryzek, 1987; Offe, 1985b; Robitaille et Maheu, 1991).

Rapports à l'utilisateur et identités professionnelles enseignantes

Avant d'examiner de plus près comment l'identité professionnelle se construit à même les systèmes de relations par lesquels les enseignants entrent en rapport avec d'autres enseignants, avec les gestionnaires d'une institution et avec

le mouvement syndical, rappelons quelques constats découlant de leurs rapports aux usagers. Ce rappel est utile puisque ces constats auront aussi un rôle dans l'analyse à venir.

Deux grandes dimensions de la pratique enseignante ont été au fondement de la typologie des identités professionnelles que nous avons déjà construite. Il s'agit, d'une part, du rapport à l'utilisateur étudiant, soit précisément le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action constituant la pratique enseignante et, d'autre part, du rapport au travail vécu par l'enseignant, soit le retour sur soi, donc, à ce titre, la réflexivité même de la démarche enseignante.

Des indicateurs nous ont servi à différencier les pratiques d'enseignement. En ce qui concerne le rapport à l'utilisateur, nous avons retenu la relation que l'enseignant entretient avec ses étudiants et la pédagogie préconisée. Pour étudier le rapport au travail, la dimension professionnelle du travail enseignant de même que l'anticipation de leur avenir formulée par les enseignants nous ont servi d'indicateurs. À partir donc des rapports entre enseignants et enseignés, nous avons conçu une typologie comportant trois identités professionnelles bien différenciées.

L'identité de retrait se caractérise d'un rapport à l'utilisateur marqué d'une forte hétérodétermination, bref d'un rapport instrumental aux étudiants et au travail. Pour cette pratique enseignante, les difficultés de communication et d'échange freinent ultimement toute relation intersubjective entre enseignant et étudiant. De plus, un blocage incontournable semble neutraliser la capacité de l'enseignant à construire une relation interactive avec l'utilisateur, lequel ne participe pas activement à la production même du travail enseignant. Aussi la pratique enseignante modulée par l'identité de retrait se manifeste-t-elle avec acuité quand l'enseignant ne voit plus l'intérêt d'entretenir un rapport interactif avec ses étudiants.

Au plan du rapport au travail, les enseignants caractérisés par une identité de retrait cherchent en général par tous les moyens une réorientation de carrière, quand ce n'est pas tout simplement une retraite prématurée. L'enseignement est alors souvent un pis-aller, un moyen de gagner sa vie en attendant de faire autre chose. Ce rapport au travail marqué d'un certain retrait demeure profondément influencé par ce qui est perçu comme le faible statut social conféré à la profession ou encore à la discipline enseignée.

La pratique enseignante portant le sceau de l'identité d'autonomie se construit à même une relation interactive d'échange et de communication avec l'utilisateur étudiant. Ce dernier occupe une place stratégique au sein même du rapport de production du travail enseignant en tant que travail réflexif. Les étudiants sont alors au cœur d'une relation en rien passive, relation qui ne sublime pas non plus les difficultés et contraintes d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer. La pédagogie est alors un instrument, une capacité d'intervention qui tourne

difficultés et contraintes en facteurs habilitant à l'action. Ce type d'identité porte donc la marque d'une forte autodétermination des pratiques enseignantes.

Au plan du rapport au travail, les enseignants porteurs de l'identité d'autonomie expriment des référents identitaires fort positifs envers la profession enseignante et le travail pédagogique. En fait, ils entretiennent une forte conscience du rôle majeur et important qu'ils remplissent dans la société et des particularités du travail exercé sur des humains. Dans ce contexte, la dévalorisation sociale du statut d'enseignant devient aussi source de mobilisation et d'action tant au niveau de leur pratique qu'à celui du rapport avec leurs étudiants.

L'identité d'ambivalence sous-tend une pratique enseignante marquée d'une séparation entre le rapport à l'usager et le rapport au travail, entre les étudiants et la raison d'enseigner. Les étudiants ne sont plus un élément déterminant du rapport au travail de l'enseignant. La baisse de qualité des étudiants en termes de culture et de connaissances générales en serait, disent les enseignants porteurs de cette identité, la principale raison. Aussi ces facteurs sont-ils mis en relief pour expliquer les difficultés insurmontables d'une relation de communication interactive avec les étudiants.

Qui plus est, l'identité d'ambivalence induit un rapport interactif des plus faibles avec l'étudiant. Ce dernier représente surtout celui à qui on donne et de qui on ne reçoit que très peu. Aucune pratique pédagogique autonome et autodéterminée ne semble en mesure de vaincre les contraintes émanant d'un contexte difficile d'apprentissage. Cette identité professionnelle est donc face à un rapport social problématique entre producteur et consommateur, entre enseignant et étudiant. Ce rapport est vécu comme un malaise et comme une crise.

Par contre, au plan de la réflexivité ou du retour sur soi, cette pratique enseignante est tournée vers des sorties de crise impliquant un temps futur meilleur en ce qui a trait au rapport pédagogique. Malgré les fortes contraintes d'une relation pédagogique également difficile, les sorties de crise envisagées sont des plus différentes et divergentes.

Des enseignants manifestent une préoccupation politique accrue envers les instances institutionnelles de gestion collective de l'enseignement. D'autres cherchent à activer leurs rapports avec leur discipline scientifique d'appartenance. Enfin, certains manifestent la nécessité, pour maintenant ou pour un temps futur immédiat, de solutions individuelles ou collectives aux problèmes de communication qui marquent leurs rapports avec l'usager. On visera alors à transformer les outils pédagogiques, les formes d'encadrement des étudiants ou encore diverses composantes des rapports aux usagers.

Identité professionnelle et réseaux sociaux de la pratique enseignante

Ce court rappel des identités professionnelles découlant des rapports aux usagers nous introduit maintenant à l'analyse des réseaux sociaux au sein

desquels se poursuit la construction des pratiques enseignantes. Nous tenterons en effet de voir si les différentes formes de pratiques enseignantes, relevées par la typologie construite à partir du rapport à l'utilisateur étudiant, appellent à une structuration particulière, d'abord des relations avec les collègues immédiats, puis des rapports avec les gestionnaires d'une institution donnée et enfin des liens avec le syndicalisme ou une association professionnelle. C'est ainsi qu'après avoir noté quelques effets de convergence s'appliquant, en toute vraisemblance, à chacune des identités professionnelles, nous dégagerons certaines variations possibles au plan de leur articulation respective à l'un ou à l'autre des réseaux sociaux identifiés.

Cette analyse s'arrêtera à chacun des divers réseaux sociaux au sein desquels se construisent les identités professionnelles; les rapports immédiats avec les collègues, comme espace social spécifique, nous serviront de point de départ. Quelques tendances globales des processus qui seront ainsi observés peuvent toutefois être déjà mentionnées.

Tout se passe, par exemple, comme si nous pouvions, à partir du rapport entre enseignant et usager étudiant, décrire une série de cercles concentriques, chacun d'entre eux représentant un réseau particulier de relations sociales, sur lesquels graduellement s'estompe l'impact de la forme que prend le rapport entre producteur et consommateur du travail pédagogique. Plus on s'éloigne du rapport pédagogique entre enseignant et étudiant, plus les pratiques enseignantes différenciées, avec chaque fois leur identité professionnelle correspondante, induisent des effets homogènes sur les réseaux de relations constitutifs de l'environnement du travail enseignant.

Les quelques convergences observées au plan des rapports immédiats avec les collègues cèdent bientôt la place à de plus importantes divergences distinguant chacune des identités professionnelles en ce qui a trait à l'importance stratégique des collègues dans la structuration des pratiques enseignantes quotidiennes. Les rapports entretenus avec les gestionnaires des institutions, en plus de convergences manifestes, portent aussi la marque de quelques divergences caractérisant certaines de ces identités professionnelles. Mais les liens avec le mouvement syndical ou les associations professionnelles, eux, ne varient pas substantiellement selon les diverses pratiques enseignantes et leur identité correspondante.

Notons encore un autre constat global. L'image ressortant clairement des données analysées est celle d'un système qui, en raison des contraintes et forces sociales en présence et des attitudes de tous et de chacun des acteurs et des groupes concernés, semble incapable bien souvent de vaincre divers obstacles et contraintes freinant son fonctionnement. Tout se passe comme si cette image d'un système quelque peu bloqué appelait son corollaire: un rapport symbolique, somme toute idéalisé et glorifiant, à ce qui a pu exister auparavant. Le système social de la période précédant le temps présent, le système social de «l'avant»,

selon les enseignants interrogés, se caractérisait d'abord et avant tout par un «nous» collectif très fort. Un «nous» collectif plus identifié à l'image du travailleur enseignant (Légaré et Turcotte, 1989) qu'à celle du professionnel enseignant, mais un «nous» collectif portant un fort potentiel d'affirmation, de promotion et de défense du corps enseignant.

Deux piliers de l'identité enseignante consolidaient ce système social de «l'avant»: d'abord une affirmation assez forte de la qualification professionnelle, doublée du sentiment de jouir d'une grande autonomie au plan des rapports sociaux sous-tendant la pratique enseignante, affirmation bien appuyée, en général, sur la maîtrise d'une discipline scientifique particulière; puis, une identification très positive et sans réserve majeure au modèle syndical de défense et de promotion du travail enseignant. Le syndicalisme semblait le plus souvent en mesure de faire victorieusement contrepoids aux politiques gouvernementales autoritaires et aux pratiques gestionnaires technocratiques menaçant trop fréquemment le développement de l'appareil scolaire et, notamment, de son palier collégial.

En amont de la période actuelle, un univers social pratiquement sans contraintes vraiment incontournables pour l'affirmation de l'identité professionnelle enseignante aurait donc vu le jour. Un univers social quelque peu utopique, somme toute, composé essentiellement de bons étudiants, offrant de meilleures relations avec les collègues et comprenant les hauts faits de luttes syndicales significatives. Cette vision du passé joue un rôle non négligeable dans la structuration actuelle de nombreuses pratiques enseignantes. Pour plusieurs, elle nourrit aujourd'hui un sentiment d'impuissance et d'aliénation poussant à l'anomie, au sens ici où la situation sociale actuelle est, par contraste, vécue sur le mode du non-sens, de l'hétéronomie et d'un certain vide social. Cette situation sociale est alors vue comme imperméable aux référents normatifs, aux valeurs habilitant à faire autrement, à développer une capacité autonome d'action et d'intervention. Mais tous n'entretiennent pas un tel rapport au passé: on doit même noter quelquefois une volonté d'affirmation et une conscience des enjeux qui poussent d'autant plus à l'intervention, ici et maintenant, qu'elles se nourrissent aussi de cette référence positive au passé.

Les rapports sociaux entre collègues

Premier grand espace de relations sociales, le département est de loin le milieu le plus important d'interaction après la classe. Ce n'est toutefois pas le seul espace où des rapports entre collègues peuvent se développer. Il est cependant, pour le travail enseignant, un espace potentiellement apte à produire la reconnaissance des pairs. Or, il se trouve que cette vie départementale «interactive» n'existe pratiquement pas pour la majorité des enseignants rencontrés. La plupart feront le constat clair, à ce sujet, d'un espace problématique, caractérisé plutôt par la stérilité des débats tant disciplinaires que pédagogiques. Le département ne serait devenu, au cours des années, qu'un lieu de gestion d'un quotidien envahi par des problèmes techniques et administratifs. Le quotidien départemental

semble relativement imperméable aux échanges interobjectifs sensibles à la communication symbolique; il serait pour l'essentiel constitué d'un traitement instrumental, stratégique, formel, des questions pédagogiques et des relations sociales entre collègues.

C'est d'ailleurs souvent avec une certaine nostalgie que les plus anciens enseignants rappellent que le département de naguère aurait été un lieu d'échanges et de débats, un lieu de rapports interactifs stimulants. De multiples raisons furent évoquées, lors des entrevues, pour expliquer ce changement. L'érosion des batailles idéologiques particulièrement vivaces, à la fin des années 1970, les luttes de pouvoir à l'intérieur du département, les conflits syndicaux et patronaux qui ont divisé les enseignants, l'imposition de normes gestionnaires rigides et même l'usure de la sociabilité provoquée par un trop grand nombre d'années passées ensemble dans la même unité départementale, sont mis de l'avant pour expliquer les profondes divisions sociales marquant l'espace départemental.

Par moment, la juxtaposition d'une image idéalisée du passé et d'une confrontation pénible avec le monde départemental fort problématique d'aujourd'hui pousse de nombreux enseignants, notamment les derniers venus, à la périphérie de cet espace social. Des enseignants au statut d'emploi précaire semblent eux aussi se buter à un système de relations sociales plein de contraintes et ne favorisant pas la communication entre collègues immédiats ni l'intégration au milieu départemental.

Dans un tel contexte, plusieurs le soulignent, on note un repli individuel un peu forcé sur l'activité pédagogique proprement dite (Pelletier, 1988; Légaré et Turcotte, 1989), au point où la tentation serait grande de traiter la pratique enseignante comme une activité de travail strictement individuelle, activité réduite à la seule relation diadique enseignant et enseigné, et imperméable dès lors, dans sa quotidienneté même, à des dimensions plus intersubjectives, collectives, sociales (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989). Si des enseignants se replient sur leur petit monde, d'autres développent toutefois des pratiques de mise en commun de projets ou de préoccupations professionnels.

Tout se passe comme si projets, échanges et rapports pédagogiques et professionnels pouvaient davantage cheminer à même des réseaux sociaux souvent fluides, à objectifs ponctuels, à effectifs plutôt restreints. Ces réseaux sociaux n'obéissent pas uniquement à une logique professionnelle globale et homogène. Ils fondent des «nous» collectifs sur la base de centres d'intérêts, de valeurs, d'affinités identitaires à forte teneur subjective et symbolique. Rares mais non complètement absentes sont les interactions plus centralement organisées et s'étendant à l'ensemble d'un département; on note occasionnellement de tels projets départementaux collectifs pour améliorer la qualité du français ou pour la gestion des problèmes organisationnels causés par les mises en disponibilité de membres du corps professoral.

Ces tendances illustrent ce que l'ensemble des pratiques enseignantes et des identités professionnelles les sous-tendant doivent à l'espace social que constituent les rapports immédiats avec les collègues. Mais au-delà ou au travers de ces quelques facteurs de convergence marquant l'environnement premier des rapports entre enseignants et usagers, se profilent des divergences dans les rapports immédiats entre collègues. Ces divergences suivent les lignes de démarcation de chacune des identités professionnelles déjà identifiées.

Identité de retrait et participation dépendante, attentiste

En ce qui a trait à l'identité de retrait, un parallèle s'établit entre les pratiques de ce type identitaire au plan du rapport à l'usager et celles relatives aux rapports sociaux entre collègues. Les pratiques inscrites dans les deux espaces sont marquées d'un repli sur soi de l'enseignant, repli qui s'identifie au refus de tout engagement trop conséquent dans les rapports collectifs de travail. Tout se passe comme si ces enseignants étaient imperméables au potentiel d'interaction que peuvent représenter les activités départementales.

Ces enseignants ne ressentent pas le besoin ni la nécessité de relations interactives avec les autres collègues de leur département ou d'autres disciplines. Le repli sur leur propre pratique pédagogique, celle inscrite d'abord et avant tout dans la classe où se donnent les enseignements, semble souvent impératif. Il ne s'agit pas nécessairement d'isolement complet: à l'occasion, des relations conjoncturelles ou même formelles obligent à entretenir minimalement quelques rapports avec des collègues. Il s'agit de rapports instrumentaux et stratégiques, qui ne semblent aucunement porteurs d'une volonté d'interaction, d'une affirmation professionnelle ouverte au dialogue et aux échanges obligatoires.

On déplore la situation problématique actuelle du département, on se rappelle avec nostalgie les bons moments passés, les grandes discussions philosophiques, politiques et quelquefois pédagogiques de naguère. Tout se passe comme si ces enseignants se butaient à une aliénation, une impuissance d'action et d'intervention devant l'état de stagnation marquant l'activité départementale:

Les départements sont devenus de plus en plus des lieux de réunions plates, des endroits où l'on se réunit pour avoir son horaire, pour les contraintes d'horaires, etc. Ça fait que moi, je n'y vais plus à moins d'y être obligé (entrevue R239, p. 15).

Nous qualifions, à l'instar de Dubar (1991), de «dépendante et attentiste» ce type de présence ou de participation à un milieu social. Il s'agit d'une participation imperméable, somme toute, aux discussions, aux échanges, aux débats et confrontations. Ces pratiques fortement hétérodéterminées et principalement instrumentales confinent à l'impuissance et poussent à ne voir l'expérience quotidienne des relations sociales qu'en termes de non-sens et d'anomie du milieu de

travail, ceux-ci étant marqués, selon les dires d'enseignants, par la platitude des débats et les conflits personnels ou idéologiques entre collègues.

Le manque de dynamisme des personnes en place de même que le peu de reconnaissance du travail accompli motiveraient le retrait de plusieurs. Non vraiment interactives au plan du département, les relations avec les collègues d'autres départements sont aussi peu fréquentes, rarement recherchées et très peu sous-tendues par des projets professionnels engageant plus que le règlement individuel de quelques cas problèmes posés par de rares élèves. Dans quelques cas, on évoquera le statut précaire pour expliquer cette expérience d'un milieu de travail qui n'incite pas à l'affirmation et à l'autonomie professionnelles. Mais tous les enseignants ne jouissant pas d'un statut régulier et permanent ne sont pas en butte, loin de là, à des pratiques hétéronomes ne détenant pas capacité et droit d'intervention.

Tout se passe comme si, derrière cette hétérodétermination des pratiques, se cachait aussi une certaine crainte d'être jugé et évalué:

Quand il est question d'uniformiser le contenu, donc d'attaquer le contenu ou les formes des objectifs d'apprentissage ou une méthode d'évaluation, les professeurs, à raison peut-être, se sentent attaqués dans leur liberté d'enseignement. Je ferme la porte, je fais ce que je veux et on n'est pas prêts vraiment à discuter de ça... (entrevue R128, p. 13).

Le recours à une forme quelconque de contrôle des contenus de cours, d'affirmation du droit de regard et d'évaluation de la pratique enseignante par les pairs, porterait directement atteinte à la liberté de pratique. L'enseignant semble alors enfermé dans un dilemme inextricable: d'un côté, il ressent une forte suspicion à l'égard du contrôle et des évaluations et, de l'autre, il impute à ses collègues une incapacité à reconnaître le travail professionnel qu'il accomplit. L'affirmation et la conscience fière du travail professionnel bien fait ne pourraient-elles que reposer sur l'autoproclamation? De fait, l'enseignant caractérisé par l'identité de retrait vit une tension extrême entre un rapport instrumental pratiquement individuel au travail et une quasi-absence de rapports interactifs avec ses collègues immédiats de travail.

Cette tension extrême entretient chez lui un sentiment d'autonomie professionnelle assiégée. Pourtant, à cette forte suspicion on oppose la valeur du travail bien fait, celle du travail professionnel. Tout comme si l'affirmation du travail professionnel était hors médiation et devenait une sorte d'autoproclamation. Ici la tension entre instrumentalité du travail et interaction semble si forte qu'on rejette d'emblée tout ce qui s'apparente de loin à une intrusion ou à une atteinte à l'autonomie professionnelle. Ainsi ce type identitaire fait-il bel et bien appel à un professionnalisme défensif qui cherche à mettre autonomie et qualifications professionnelles à l'abri des remises en cause venant des rapports sociaux du travail.

La confrontation avec un milieu départemental peu interactif, et que l'on expérimente quotidiennement comme un lien de non-sens et d'anomie, recèle un

avantage stratégique à court terme: celui de légitimer un repli individuel et libre sur la classe, l'univers pédagogique. Les rapports sociaux avec les collègues, le travail collectif comportent certains inconvénients comme le regard des autres sur ses activités et l'obligation de se concerter, à même de multiples rencontres, ce qui procure à autrui un certain contrôle sur ses activités.

Les enseignants ont à faire face aux tiraillements entre une longue tradition de repli individuel sur soi et une nécessité de concertation pour non seulement pallier des situations problématiques avec les étudiants, mais encore développer des projets collectifs et exprimer une affirmation professionnelle qui assume les rapports sociaux qui, seuls, la constituent. Un repli sur soi prendra aussi occasionnellement la forme du refuge dans la discipline enseignée et la reconnaissance scientifique qu'elle peut conférer. La qualification professionnelle prend alors les marques extérieures des connaissances acquises dont témoignent les titres et diplômes obtenus.

Bref, tout se passe finalement comme si l'enseignant caractérisé par une identité de retrait était en butte à un professionnalisme défensif le confinant à un repli professionnel sur soi. Il doit aussi faire face à une incapacité à s'inscrire dans des rapports sociaux interactifs avec des collègues, rapports sociaux d'où pourrait venir une partie des éléments contribuant à construire sa qualification et son autonomie professionnelles, en tant que position spécifique occupée dans un système de relations sociales productrices du travail enseignant, dit travail réflexif.

Identité d'autonomie et prise en charge du travail collectif

Pour les enseignants caractérisés par l'identité professionnelle d'autonomie, s'observent aussi une référence nostalgique à une riche vie départementale passée et la confrontation douloureuse avec un certain vide social au plan des interactions et de la communication intersubjective. Mais fortement dénoncées, ces tares engendrent aussi l'action, l'intervention. Se développent alors, chez ces enseignants, deux attentes principales relatives aux rapports avec les collègues de leur unité ou d'autres départements: une première, de communication et d'échanges constants sur autre chose que des détails et une seconde, de participation intensive à des projets collectifs.

Pour ces enseignants, la relation d'échanges avec les collègues de leur département et d'autres départements paraît essentielle à la pratique enseignante. Ces relations, selon eux, engendrent un certain ressourcement et une confrontation stimulante pour l'enseignement mais, aussi et surtout, elles permettent un meilleur suivi des étudiants. Et qui plus est, ils se sentent l'obligation de prendre en charge, avec beaucoup d'énergie et de courage, certaines initiatives et de recourir à des formes particulièrement innovatrices, tant individuelles que collectives, de projets pédagogiques et professionnels.

Très mobilisés, ces enseignants sont les premiers à mettre en œuvre des activités, des projets ou simplement des débats afin de corriger un milieu de

travail trop souvent anémique. Cela se concrétise souvent par la prise en charge de responsabilités départementales:

— *Que souhaiteriez-vous voir à la place du département actuel?* — Un département où les gens se parlent, discutent ensemble sans se chicaner, ce serait intéressant; c'est pour ça que je voudrais devenir RCD (Responsable de la coordination départementale) pour changer les choses, parce que pour moi un vrai département, cela serait ça (entrevue AU 106, p. 15).

Cette mobilisation demeure pour plusieurs non seulement importante, mais fondamentalement nécessaire. L'interaction avec les pairs représente une stimulation première qui permet d'accroître leurs capacités d'intervention et de faire autrement, de même que la qualité de leur travail. Sorte de réflexion d'équipe, les échanges collectifs deviennent source de motivation et de questionnement constant à propos de leurs pratiques et de leurs méthodes de travail:

Moi, je pense que les réunions de département sont nécessaires parce que ce sont des réunions qui nous permettent justement de travailler sur l'aspect pédagogique, et moi, j'y crois beaucoup. Puis aussi ce serait le moment, et ça ne se fait pas du tout ou en tout cas très peu, de parler de nos difficultés, de parler de nos problèmes au sein des groupes, dans nos relations pédagogiques [...]. Je dirais qu'il y a une inertie au département, c'est-à-dire que l'on a comme peur de parler de pédagogie, parce que parler de la pédagogie ça veut dire parler de ce que tu fais, ça veut dire parler de tes plans de cours, ça veut dire parler de ton contenu du cours, ça veut dire parler de ce que tu fais de façon complète. Et donc ça, plusieurs professeurs en ont peur, on veut pas trop en parler parce que parler de ça aussi, ça veut dire parler de soi, et puis bon... (entrevue AU 129, p. 9).

Nous l'avons déjà noté, le statut précaire de certains enseignants n'influence pas de manière fondamentale les rapports qu'ils entretiennent avec leurs collègues. Obstacle sérieux et difficilement contournable, la non-permanence et les difficultés d'intégration n'altèrent pas, pour certains enseignants précaires caractérisés par une identité professionnelle d'autonomie, le désir et le besoin d'interaction. D'ailleurs, chez les jeunes enseignants, la recherche de l'interaction et de la communication constitue souvent une pièce maîtresse de leur devenir, car elle favorise une forme d'auto-évaluation et agit ainsi sur leur compétence:

Je travaille sur un projet, «Projet en sciences humaines sans math» [...], avec une équipe de travail multidisciplinaire de sept profs de diverses disciplines et quatre professionnels, soit une psychologue, un orienteur, un aide pédagogique individuel (API) et une animatrice. — *Qu'est-ce qui vous a amené en tant que précaire à vous intéresser à ce genre d'expérience?* — Moi, j'étais pas au courant que ce projet avait été mis sur pied, ça faisait trois ou quatre mois que l'équipe était formée. Mais on était à la recherche de professeurs [...] et donc deux personnes du projet sont venues au département et nous ont demandé qui était intéressé; moi, ça m'a tout de suite tentée parce que je me suis dit enfin je vais pouvoir travailler sur la pédagogie, en

fait travailler avec une équipe, donc me permettre de connaître un prof de socio, etc., et de travailler aussi avec un groupe d'étudiants [...]. Aussi parce que je suis convaincue, et je le vois d'ailleurs actuellement, que ça apporte énormément de choses à mon enseignement actuel et celui que je ferai dans le futur. Mais curieusement, lorsqu'on est venu nous solliciter au département, c'était le *statu quo*, le silence total (entrevue AU 129, p. 7).

L'évaluation de leur travail représente un autre aspect important de la pratique mise de l'avant par les enseignants porteurs d'une identité d'autonomie. Il s'agit d'auto-évaluation certes, comme nous venons de le voir, mais aussi de la reconnaissance et de l'évaluation par les pairs du travail accompli; on appréhende que l'évaluation serait constructive dans la mesure où elle permettrait à chaque enseignant d'améliorer sa pédagogie et le contenu de ses cours, de même que de contribuer à un espace vivifié d'échanges et de discussions sur des aspects précis tels les difficultés inhérentes à leur pratique et les problèmes que rencontrent leurs étudiants. L'évaluation serait centrée aussi sur l'étudiant et faite en vue d'augmenter la qualité des cours offerts, de mieux en contrôler et homogénéiser le contenu, et de permettre un meilleur suivi de l'apprentissage.

Enfin, il n'est pas certain que l'identité d'autonomie connote toujours une forte identification à la discipline enseignée. Contrairement à une image du passé décrite par certains, ce n'est pas toujours dans la discipline enseignée que l'enseignant très autonome trouve à fonder sa pratique du travail réflexif:

Je suis là pour transmettre à mes étudiants de la connaissance et leur donner aussi des moyens, des méthodes afin de poursuivre leurs études et c'est un reproche que j'ai souvent fait aux professeurs ces dernières années. Je leur disais que lorsque je me promenais dans les corridors, ce que je voyais, ce n'était pas des professeurs du département de philosophie; j'avais plutôt l'impression de voir une grande pancarte derrière leur dos qui disait qu'ils étaient des philosophes. Pour moi un philosophe, c'est quelqu'un qui fait de la recherche, qui compose et qui pense à un système comme on l'a vu dans le passé. On sait qu'actuellement à l'aube de l'an 2000, c'est difficile de créer des choses et comme professeurs de cégep, on se doit d'être des enseignants, des techniciens plus que des philosophes. Ce que je leur demandais, c'était de descendre un peu de leur piédestal et puis de parler simplement et d'éduquer (entrevue 216, p. 8).

Par leur investissement dans des relations avec des collègues hors département, par leur engagement dans des projets qui touchent directement les problèmes vécus par leurs étudiants et aussi par leur forte préoccupation au sujet du contenu des cours et des méthodes d'enseignement, plusieurs enseignants de ce type identitaire s'identifient tout autant sinon plus à la pédagogie et à leur pratique d'enseignement qu'à leur discipline.

Identité d'ambivalence et ambigüité de la reconnaissance des pairs

Premier constat quant aux enseignants porteurs de ce type identitaire, ils manifestent des réserves importantes quant à la nécessité d'investir du temps et

de l'énergie au plan du département. L'existence même du département, comme structure à l'intérieur du collège, n'est aucunement remise en cause; mais des attitudes de méfiance, de scepticisme et de découragement envers le milieu immédiat de travail sont souvent exprimées. La recherche d'une position de retrait n'est pas non plus totale. Les faibles échanges entre enseignants seront compensés par des rapprochements ponctuels donnant lieu à la création de réseaux sociaux à effectifs limités, fondés sur des affinités intellectuelles et subjectives à forte teneur symbolique et identitaire. Ces réseaux sont le plus souvent extérieurs au département ou même à l'établissement. Ils sont parfois liés à une expérience de perfectionnement professionnel.

Les enseignants caractérisés par l'identité professionnelle d'ambivalence apparaissent figés dans leur compétence à agir par un système social en butte à d'importantes difficultés de fonctionnement. Une sorte de blocage au plan relationnel pousse ces enseignants à adopter une position d'attente. Le besoin de rétroaction, de communication et d'échanges n'arrive pas à bien s'inscrire dans un système et dans un milieu social que l'on perçoit imperméables aux débats, aux échanges, aux rapports interactifs:

Pour ce qui est de moi à l'intérieur de ça, je me vois comme ayant été une personne assez intransigeante et exigeante à un moment donné. J'ai défendu des points de vue [...] un peu radicaux, entre guillemets, puis peut-être que se rajoutent à cela le point de vue féministe et mon implication syndicale; tout cela a fait en sorte que j'ai eu l'impression d'avoir été isolée ou de m'isoler, lequel des deux je ne le sais pas. [...] Par rapport à mon département, ça m'a éloignée finalement, pour quelles raisons je ne le sais pas; ce qui fait que je me suis impliquée ailleurs. J'ai eu mes subventions de recherche et puis ça m'a amenée à autre chose. Je suis assez retirée du département, je ne vais pas vraiment aux réunions de département; malgré que l'année prochaine, comme je désire faire une expérimentation, j'ai dû aller voir un professeur pour lui demander s'il voulait expérimenter avec moi; puis ça été très, très ouvert. Donc, ça, pour moi, c'est positif. Mais est-ce que cela va m'aider à être davantage reconnue dans mon département? Tu sais, on est rarement prophète dans son pays, mais quand on est reconnue ailleurs, au moins il y a ça de bien. C'est d'autres cégeps qui m'appellent pour aller intervenir dans leurs départements [...] mais jamais dans le mien. [...] Je trouve ça difficile (entrevue 320, p. 9.).

On voit ici poindre à nouveau l'image de la reconnaissance professionnelle et son inscription dans un ensemble de rapports sociaux, ensemble à l'occasion confronté à un blocage. Le manque de reconnaissance du travail accompli, des compétences et du savoir, manque de reconnaissance imputé à des pairs, aboutirait donc à des formes plus ou moins explicites de prise de distance, de désengagement vis-à-vis des collègues, ou du moins, vis-à-vis des relations trop conséquentes et suivies avec des collègues constituant l'environnement immédiat et obligé du travail. Ces difficultés de reconnaissance du travail nourrissent une tension extrême entre relation et rationalité instrumentales du travail et relation et rationalité communicationnelles, interactives du travail. Espace social de

gestion instrumentale quotidienne du travail, le département, pour plusieurs enseignants porteurs de ce type identitaire, n'encourage pas les échanges interactifs, les dimensions symboliques et intersubjectives des communications.

Devant les enjeux relatifs à l'évaluation de leur travail et aux rapports sociaux par lesquels cette évaluation transiterait, les enseignants porteurs de ce type identitaire demeurent encore très marqués par leur ambivalence et leur méfiance. Ces dernières rappellent la tension entre interaction et instrumentalité, autre besoin de reconnaissance et de rapports intersubjectifs, et refus d'une pratique d'évaluation perçue comme ne pouvant échapper à la logique sociale d'un milieu contraint par le non-sens:

Au début, quand on a commencé à parler de l'évaluation, j'étais pas d'accord, mais maintenant je change d'avis de plus en plus parce que cela permettrait une certaine reconnaissance du travail effectué par les professeurs qui travaillent réellement et ça pousserait dans le dos de certains autres (entrevue 221, p. 10).

En soi je suis d'accord, mais le climat actuel au département est trop à la méfiance pour pousser cette idée de l'évaluation plus loin (entrevue 221, p. 13).

Au centre de l'espace social constitué des relations entre collègues, loge la difficulté pour plusieurs de gérer les tensions, les rapports sociaux où se construisent, à même les relations avec les pairs, les pratiques enseignantes d'affirmation de la qualification et de l'autonomie professionnelles. La reconnaissance et l'évaluation du travail de l'enseignant apparaissent alors comme des traits marquants de la construction sociale de son identité et les tensions se font vives autour de ces enjeux. Dans le cas des enseignants dont la pratique en est une d'identité de retrait, on note un refus catégorique de vivre ces tensions, contrairement à ceux porteurs d'une identité d'autonomie qui, en général, tentent de générer des espaces où peuvent s'exprimer problèmes, difficultés mais aussi capacité d'intervention et de faire autrement. Reste qu'on ne sait trop comment, même si le besoin se fait sentir, et les enseignants porteurs du type identitaire de l'ambivalence, plus que les autres peut-être, se butent aux contraintes d'un milieu reproduisant trop souvent, selon eux, le non-sens.

Le caractère institutionnel de l'établissement

Il est temps d'examiner maintenant ce que la construction de la pratique enseignante et des identités professionnelles qui la sous-tendent doit aux rapports des enseignants avec les composantes institutionnelles des établissements où ils œuvrent. Si les enseignants manifestent un certain attachement envers leur établissement, ou plutôt une identification en général assez spontanée et dont il reste à voir si elle est enracinée dans des projets sociaux spécifiques, on ne peut parler d'attachement en ce qui concerne leurs rapports avec ceux qui en dirigent officiellement les destinées. Déjà au début des années 1970, l'étude de Carlos

(1974) notait un «clivage entre les parties», d'un côté les enseignants syndiqués, et de l'autre, les administrateurs. Leurs relations reposaient surtout sur une polarisation patronale et syndicale des pouvoirs, avec comme acteurs clefs les syndicats nationaux et l'État dont les rapports semblaient s'étendre pleinement jusqu'au plan local des établissements.

Encore une fois, la référence au passé marque très sensiblement la conscience des enseignants interviewés. Ils rappellent l'existence d'un collectif de travail fort, composante essentielle du système social antérieur, qui entretenait des rapports clairs et directs d'opposition avec les gestionnaires, qui était capable de prises de positions fermes et offensives à propos d'enjeux de base de la convention collective et qui était détenteur d'une réelle force d'influence au sujet du fonctionnement du réseau collégial et de ses institutions.

Avec la crise syndicale de la fin des années 1980 et les profonds problèmes marquant la gestion et l'identité même du réseau collégial, la situation se serait davantage dégradée et la polarisation serait devenue encore plus extrême. Si, à travers les clivages antérieurs, des rapports d'opposition se nouaient tant bien que mal au plan local, tout se passe maintenant comme si les acteurs s'étaient constitués en deux solitudes. Du moins les enseignants donnent-ils l'impression, quand on les interroge, de faire partie d'un milieu institutionnel fractionné par ce que Raelin (1985) appelle le choc des cultures. Une culture corporative des gestionnaires, tournée vers les exigences du contrôle et la nécessité d'une gestion efficace, rationnelle et économe, serait aux antipodes d'une culture des professionnels centrée, elle, sur le rôle et l'autonomie, la créativité et la qualification professionnelles de spécialistes détenteurs d'une compétence élevée. Entre les deux, peu ou sinon pas de communication.

Pour les enseignants rencontrés, de manière non équivoque dès lors, leurs administrateurs gèrent les collèges sans considération pour le potentiel des gens qui y travaillent, sans un leadership réel qui viendrait appuyer le travail des enseignants et sans affinité particulière pour les enjeux pédagogiques:

C'est comme si on était dans un bateau sans capitaine, avec de vieilles méthodes de gestion. Ils sont plus préoccupés par le budget que par la qualité de l'enseignement (entrevue 119, p. 18).

Ces gens-là gèrent le cégep comme un Woolco (entrevue 140, p. 16).

Les contacts que les enseignants ont avec les administrateurs sont plutôt perçus comme une sorte d'entrave à l'autonomie ou comme des moyens par lesquels on peut contrer les initiatives de certains. On dénonce un manque d'appui de la part de l'administration pour plusieurs composantes de la mission pédagogique des enseignants et de l'institution:

Ils nous infantilisent (entrevue 232, p. 5).

Ils veulent domestiquer le personnel plutôt qu'engendrer des bonnes discussions sur le rôle des cégeps et défendre le cégep face à Québec (entrevue 239, p. 17).

Il s'agit là d'une image, certes en grande partie grossière de la réalité, qui traduit bien toutefois l'étanchéité de solitudes que tout pousse à s'ignorer. L'essentiel est alors un manque de communication réelle et dense entre enseignants et gestionnaires⁴, au point où on pourrait avancer qu'aucun espace social vraiment fonctionnel n'existe au plan local pour y inscrire des échanges, des différences et des débats relatifs aux interactions soutenues et aux conflits entre gestionnaires et enseignants. Les lieux officiels, conseil d'administration ou commission pédagogique, selon plusieurs enseignants, qui parfois soulignent encore qu'ils les ont quittés après des expériences négatives, n'arrivent pas à se constituer en espace social apte à nourrir des échanges réguliers et soutenus. Dans plusieurs établissements, la commission pédagogique, par exemple, fonctionne d'une manière tout à fait anémique.

Tout se passe alors comme si l'établissement collégial local ne jouissait pas d'une autonomie réelle et suffisante pour permettre aux acteurs sociaux qui le composent d'entrer en rapports autour des principaux enjeux de son fonctionnement et de son devenir. Cette contrainte, bien sûr, touche les gestionnaires des établissements d'un réseau d'enseignement dont l'administration ne peut échapper à des tendances nationales centralisatrices, mais elle marque aussi les acteurs enseignants. Ce réseau d'enseignement, à l'instar d'ailleurs de l'appareil québécois de la santé et des hôpitaux (Gouvernement du Québec, 1988; Bélanger, 1991; Bélanger et Lévesque, 1988; Bélanger, Lévesque et Plamondon, 1987), est contraint par un système de gestion patronale et syndicale des relations de travail qui limite et gêne sévèrement l'autonomie des acteurs et leurs rapports sociaux dans les établissements locaux.

L'espace institutionnel des établissements locaux est donc un système social en partie bloqué. Dans un tel contexte, souvent les acteurs ne cherchent pas nécessairement à entretenir des rapports sociaux. Les enseignants disent devoir se passer des gestionnaires, tout en déplorant un manque de support et d'appui nécessaire à leur travail. La recherche d'une certaine reconnaissance n'est pas ici suffisante pour stimuler, à elle seule, la revitalisation d'un espace social anémique. Ces traits relatifs à l'impact des rapports entre enseignants et gestionnaires sur la pratique enseignante marquent de manière convergente tous les types d'identité professionnelle. Quelques divergences peuvent toutefois être repérées; elles concernent notamment une plus grande sensibilité des enseignants porteurs surtout d'une identité autonome ou ambivalente envers des expériences sous-tendues par la recherche de rapports nouveaux entre enseignants et gestionnaires.

Du retrait à la mission sociale d'un établissement?

À propos de ce que la construction des identités professionnelles doit à l'espace social des rapports entre enseignants et gestionnaires, les divergences

sont donc plutôt mineures. Soulignons toutefois que les enseignants porteurs de l'identité de retrait identifient très fortement les administrateurs à une culture corporative très instrumentale. Partant, ils ne cherchent pas le contact avec eux, les rencontrent très peu et ne participent généralement pas aux projets que les administrateurs pourraient instaurer. D'ailleurs, toute initiative venant de l'administration est jugée suspecte. Des projets d'évaluation du contenu des cours et, plus encore, d'évaluation du travail des enseignants sont vus comme une intrusion inadmissible qui menace l'intégrité et l'autonomie professionnelles.

Les enseignants caractérisés par une identité professionnelle d'autonomie et d'ambivalence ne divergent pas beaucoup entre eux à propos des liens que leur pratique enseignante peut entretenir avec l'espace institutionnel de leur établissement local. En fait, les uns et les autres se démarquent plutôt à ce titre des enseignants porteurs de l'identité de retrait. Ils reconnaîtront plus aisément, par exemple, la pertinence éventuelle d'une évaluation du travail enseignant, surtout si elle devait permettre, dans un avenir qui ne semble toutefois pas immédiat, une certaine concertation avec les administrateurs situés plus près d'eux. Les responsables et directeurs pédagogiques sont, en effet, de tous les administrateurs, ceux avec lesquels ils entretiennent déjà quelques rapports qu'ils semblent prêts à poursuivre et à intensifier.

Mais trait plus significatif, les enseignants porteurs d'une identité autonome ou ambivalente manifestent une certaine sensibilité envers leur institution, leur propre cégep. Un certain sentiment d'appartenance se développe, lequel n'embrasse aucun projet global du type de celui du début des années 1970, qui avait mobilisé le collectif plutôt national des enseignants du collégial. Le sentiment d'appartenance qui émerge est nettement plus local et concerne la place distincte qu'occupe «notre cégep».

Cette identification au local, cette appartenance à un établissement local est sensible tout d'abord à deux indicateurs qui, l'un et l'autre, peuvent qualifier une position institutionnelle problématique et malheureuse. L'un concerne le rang occupé par un cégep dans la hiérarchie des inscriptions étudiantes aux divers établissements d'une région donnée; la concurrence est forte entre cégeps pour atteindre une clientèle maximale au premier tour des inscriptions. L'autre est relatif aux conséquences assumées par le corps professoral d'un établissement qui ne rejoint pas facilement sa clientèle. En juin 1990, il y avait un enseignant sur dix dans les cégeps de la province qui était mis en disponibilité (MED) en raison du faible nombre d'étudiants de son institution (Corriveau, 1991, p. 54).

Aussi certains enseignants porteurs d'une identité d'autonomie ou d'ambivalence n'hésiteront-ils pas à s'engager dans des activités de promotion de leur institution, comme des journées portes ouvertes, dans la plupart des cas mises en œuvre par l'administration de l'institution. De manière plus individuelle, à l'intérieur du département, certains s'engageront à mettre sur pied des activités spéciales d'aide aux étudiants (cours spéciaux, centre d'apprentissage en mathé-

matique ou en français, etc.), pour lesquelles ils espèrent avoir un appui solide de leur administration.

Ces initiatives locales demeurent encore limitées, ponctuelles et imbues d'un climat de crise alourdi par les problèmes de l'établissement. En général, elles ne constituent pas encore des projets et rapports sociaux mobilisateurs autour de la mission sociale d'un établissement en tant qu'objectif, enjeu et visée d'action donnant corps et identité à un établissement local et le constituant en champ vivant, dynamique d'interactions sociales (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989). Pour le moment, ces initiatives paraissent plutôt hétérodéterminées, guidées davantage par des contraintes externes que par des projets de mobilisation autour d'enjeux globaux de gestion des conflits et de prise en charge conjointe de la mission et du devenir de l'institution.

Les rapports au mouvement syndical: continuité et crise

Nous examinerons maintenant ce que la construction des identités professionnelles enseignantes doit à un dernier espace social, soit celui constitué par le mouvement syndical comme mécanisme social de promotion et de défense des conditions sociales de production d'identités professionnelles. Cet espace social est au plus loin des rapports sociaux entre enseignants et usagers, de même que des diverses identités professionnelles auxquelles ils donnent forme. Il en est au plus loin dans la mesure où, ici, les diverses identités professionnelles ne peuvent plus être distinguées l'une de l'autre. Le rapport au mouvement syndical a tendance à prendre une coloration assez homologue, faite de convergences.

On reconnaît alors au mouvement syndical en milieu collégial une importante fonction de préservation de certains acquis. Il demeure donc le chien de garde des conditions de travail des enseignants. C'est là un rôle bien institutionnalisé, assumé par un acteur qui, à certains moments cruciaux tant au plan local que national, fera encore voir sa capacité à influencer une prise de décision ou à freiner des évolutions remettant en cause un certain état des rapports sociaux.

Mais au-delà de cette image d'un acteur institutionnalisé qui conserve une relative compétence à agir, les indices d'un malaise et d'une crise s'accumulent. Tout d'abord, plusieurs enseignants entretiennent un rapport des plus faibles avec le mouvement syndical. Dans trois des quatre cégeps où nous avons rencontré des enseignants, la dernière assemblée syndicale n'avait pas obtenu le quorum; dans le quatrième, on n'avait pas tenu d'assemblée depuis six mois. Mais le profond détachement, dans le discours des enseignants, envers cette forme de représentation demeure étonnant. Ce détachement, qui pousse à ne plus s'identifier aisément au mouvement syndical, est sous-tendu par une profonde léthargie du militantisme syndical:

J'ai déjà beaucoup participé aux activités syndicales. Pour moi, manquer une réunion syndicale, c'était pire que de manquer la prestation d'un cours. Mais aujourd'hui, je n'entretiens plus aucun rapport avec le syndicat, je vais aux réunions quand je suis de bonne humeur (entrevue 106, p. 18).

Un tel détachement confine au désenchantement dans la mesure où plusieurs enseignants ont l'impression de ne pas pouvoir, comme sujets autonomes, influencer et marquer le fonctionnement de l'appareil syndical, appareil que l'on perçoit sensible aux visées collectives et communautaires mais malhabile envers la promotion d'une plus grande subjectivité et individualité à forte teneur autonomiste. C'est aussi un appareil que les enseignants sentent souvent éloigné de leurs intérêts et préoccupations. Ce sentiment d'impuissance et d'aliénation par rapport au syndicalisme local est souvent exacerbé dans le cas des enseignants à statut précaire. Pour ces derniers, l'impression de ne pas être vraiment partie prenante à un mouvement de défense de travailleurs à statut plus stable et à forte ancienneté augmente leur distance par rapport au syndicalisme et consacre leur faible intégration à un établissement particulier. De là au refus de militantisme, il n'y a qu'un pas souvent et vite franchi.

Le désenchantement par rapport au syndicalisme en milieu collégial connote aussi des enjeux strictement professionnels. Le mouvement syndical actuel, selon plusieurs enseignants, adopterait une vision trop corporatiste des intérêts enseignants. Vision corporatiste marquée par une attention trop grande portée aux revendications économiques au détriment de revendications plus sociales, par un protectionnisme étroit accordé à des membres jugés trop laxistes, ou encore par un manque de souplesse des conventions collectives qui réduirait l'initiative et la créativité professionnelles.

Le syndicalisme actuel semble à plusieurs enseignants trop imperméable à certains enjeux importants de la pratique professionnelle enseignante, comme ceux relatifs à la pédagogie. Une certaine montée de l'idéologie professionnelle au sein du corps enseignant ferait mauvais ménage avec les tendances syndicales actuelles. Et le syndicalisme serait aussi sans discours public sur l'éducation et sans larges préoccupations éducatives et pédagogiques. Il aurait beaucoup de mal à stimuler des projets neufs à ce niveau.

La dissociation perçue entre les revendications syndicales officielles et certaines tendances de la pratique professionnelle enseignante a d'ailleurs mené à des ruptures, non pas avec la forme syndicale de représentation, mais avec des structures et pratiques syndicales institutionnalisées. Aux syndicats enseignants du collégial regroupés par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et la Confédération des syndicats nationaux (CSN), se sont bientôt opposés des syndicats relevant de la Fédération autonome collégiale (FAC) qui, d'entrée de jeu, se voulait plus engagée dans la défense du statut professionnel de l'enseignant. Tout porte à croire que ce mouvement de scission n'a pas profondément modifié la donnée: ce syndicalisme spécifique ne semble pas, du moins est-ce là l'impression qu'il laisse chez des enseignants interrogés, être parvenu à contrer la faible participation et identification au mouvement syndical.

On ne peut comprendre finalement ce à quoi fait face actuellement le syndicalisme au sein du réseau collégial d'enseignement qu'en centrant le regard

sur des processus sociaux essentiels qui conditionnent l'équilibre même de ce réseau d'enseignement. Les difficultés, voire la crise du syndicalisme, s'avèrent de puissants révélateurs de ruptures profondes au sein du système social antérieur qui régissait naguère le fonctionnement et le devenir de l'enseignement collégial, tout comme elles manifestent les fortes carences d'un champ de relations sociales inapte aujourd'hui à assurer son propre autodéveloppement.

Tout se passe, en effet, comme si des enseignants du collégial, au cours des années 1970, avaient gagné légitimité et statut social, au plan d'abord de la société globale, puis ensuite à celui de leurs institutions respectives, au moyen d'une forte adhésion au mouvement syndical et d'une importante mobilisation collective. L'acteur syndical était alors un acteur clé, même si les effets pertinents dont il fut porteur, contrairement peut-être à l'image embellie du passé qui prévaut souvent, n'échappaient pas aux contraintes et aux rapports sociaux plus larges dont il était partie prenante. Le syndicalisme était loin d'ailleurs de prendre la forme de victoires bien inspirées et d'avancées progressistes aucunement entachées de toute défense corporatiste d'intérêts professionnels particuliers.

Mais aujourd'hui le syndicalisme se manifeste principalement par ses difficultés à rejoindre et à véhiculer de façon suffisamment affirmative et offensive les nouveaux intérêts identitaires des enseignants. Il semble contribuer beaucoup moins que naguère à défendre et surtout à promouvoir affirmativement la compétence à agir, la qualification et l'autonomie professionnelle de l'enseignant, bref son identité professionnelle.

Des identités professionnelles à la recherche de nouveaux rapports sociaux

Les difficultés du syndicalisme au sein de l'enseignement collégial ne sont qu'une facette d'une réalité plus complexe encore: le blocage et la graduelle mise en crise du système de rapports sociaux du travail marquant l'enseignement collégial. Les difficiles négociations des années 1982-1983 sont une manifestation des plus claires de ce blocage auquel contribuent ultimement des pratiques gestionnaires en partie trop centralisées, trop fermées sur des stratégies formelles et instrumentales d'acteurs, des stratégies globales et fortement institutionnalisées dotant leurs rapports sociaux d'un cadre structurel rigide. Ces pratiques gestionnaires et ces rapports sociaux du travail sont incapables d'organiser les champs traditionnellement plus autonomes d'intervention, soit les questions pédagogiques et académiques, en zones vraiment dynamiques de relations de travail et de promotion des identités professionnelles enseignantes. Aussi, les principaux acteurs sont-ils alors figés dans des rôles et rapports sociaux qui n'arrivent pas vraiment à stimuler l'espace local, l'établissement où est produit le travail réflexif, interactif, constitutif de l'enseignement collégial.

Le blocage de ce système de rapports sociaux du travail réflexif est particulièrement visible quand on se situe, par rapport à divers cercles concen-

triques de relations sociales, au plus loin en quelque sorte du rapport de base entre enseignants et enseignés. Les liens que les enseignants entretiennent avec le mouvement syndical manifestent alors très bien ce blocage qui dépasse toutefois l'acteur proprement syndical. Les diverses identités professionnelles ne sont pas ici très déterminantes. La grande majorité des enseignants expérimente un malaise, bien traduit par la force d'évocation du passé, laquelle compte d'ailleurs plus par la fonction qu'elle exerce, fonction principalement d'écran rendant l'espace local encore plus imperméable aux rapports sociaux interactifs, que par son adéquation nécessairement juste au réel.

On a pu aussi percevoir d'autres aspects du blocage de ce système de rapports sociaux. Les relations avec les gestionnaires locaux de l'enseignement collégial ne sont pas des plus interactives. Seuls les enseignants porteurs d'une identité professionnelle autonome ou ambivalente se montreraient quelque peu sensibles à certaines préoccupations relatives à des défis qui marquent le fonctionnement et le devenir de leur établissement.

Tout se passe cependant comme si ces préoccupations n'étaient pas porteuses d'un projet éducatif spécifique, riche et dynamique, débattu et mis au point par l'ensemble des groupes sociaux d'acteurs constituant un établissement local. L'établissement local ne parviendrait pas à se construire comme la structure d'accueil de pareils projets éducatifs globaux. Tant et si bien que la sensibilité exprimée par certains envers leur établissement est davantage fonction d'une identification défensive activée par les menaces et les contraintes qui pèsent sur son devenir.

On a de surcroît noté que le système des rapports sociaux marquant l'enseignement collégial pouvait parfois manifester quelques signes de blocage au plan des relations entre collègues. Toutes les identités professionnelles sous-tendant la pratique enseignante ne sont pas également en butte à ces difficultés. Mais les enseignants porteurs d'une identité surtout de retrait, ou encore d'une identité d'ambivalence, font régulièrement face à un dilemme. D'un côté, ils déplorent le peu de reconnaissance que leur vaut, auprès de leurs pairs immédiats, leur propre travail académique, et de l'autre, ils n'arrivent pas à s'inscrire dans des rapports, tout d'abord avec leurs collègues puis avec des gestionnaires, qui seraient en mesure de produire cette reconnaissance à même une évaluation du travail accompli. Il ne va pas de soi non plus qu'ils favoriseraient des expériences syndicales ouvertes et dynamiques dans ce domaine. Tout porte à croire que, prisonniers d'un rapport social trop contraignant avec des détenteurs de pouvoir en la matière, ils freinent plutôt pour le moment un engagement collectif empruntant cette direction.

Des sorties de crise ou d'un système bloqué de rapports sociaux sont évidemment souhaitables et possibles. Et dans la conjoncture d'aujourd'hui, de telles sorties sont même à l'heure du jour, comme le révèle la Commission parlementaire québécoise ayant mandat de se pencher sur l'évolution à court terme du réseau provincial d'enseignement collégial.

Il faut bien noter toutefois qu'une fuite en avant guette ce réseau d'enseignement. La Commission parlementaire n'étant aucunement un frein, bien au contraire, il pourrait bien et trop facilement emprunter la voie d'une globalisation, d'une politisation de haut niveau des difficultés, des contraintes, des possibles qui conditionnent son fonctionnement et son devenir. Un telle pente est d'autant plus facile à emprunter, aux dires d'observateurs de nos sociétés contemporaines (Touraine, Wieviorka et Dubet, 1984), que sont souvent constitués en acteurs et marchés politiques le mouvement syndical, les gestionnaires du travail et les conflits sociaux qui les opposent. Ces acteurs interviennent à un niveau plutôt global et politique; ils trahissent alors leur relative incapacité à renouveler, à façonner et à construire à la base, dans une relation de face à face qui ne serait point figée, des rapports sociaux dynamiques porteurs d'ouverture et de progrès.

Mais une autre évolution est aussi possible. Nos sociétés contemporaines ne tendent pas que vers la globalisation. On y sent aussi l'influence de ce que certains nomment des pratiques culturelles postmodernistes de recherche et de promotion de la différence, d'espaces plus restreints et locaux d'interaction, de même que de la subjectivité et de l'authenticité des personnes expérimentées au sein de réseaux sociaux plus fluides à forte teneur identitaire (Huyssen, 1984; Probyn, 1990). Nos données ont repéré quelques traces de cette sensibilité culturelle dite postmoderniste dans les pratiques enseignantes au collégial.

Cette voie de sortie d'un système bloqué de rapports sociaux s'offre elle aussi, mais à certaines conditions. Un espace local dynamique et interactif ne peut se constituer qu'au moyen de rapports sociaux d'affirmation et de confrontation, de débats et de mises en commun, de concertation et de gestion démocratique de conflits entre acteurs bien en contrôle de leur compétence à agir. Les acteurs sont alors en mesure de constituer, à travers leurs rapports sociaux quotidiens, leur propre identité. Cette dernière est indissociablement construite de rapports à l'autre comme instance de production d'une identité et de rapports de réflexivité à soi-même, comme ferment parallèle d'identité. Dubar (1991), lui, appellera les uns, processus d'attribution d'identité, et les autres, processus d'appartenance identitaire.

À court terme, tout se passe comme si deux enjeux spécifiques pouvaient être plus particulièrement porteurs de l'émergence d'espaces locaux interactifs, constitués de rapports entre acteurs compétents à agir. D'abord la mission sociale d'un établissement collégial constituée de projets éducatifs globaux et de préoccupations relatives à la place occupée par un cégep donné sur le marché de l'enseignement local. Des acteurs plus autonomes, moins contraints par des pratiques gestionnaires centralisées, moins figés dans des rôles relativement trop institutionnalisés pourraient donner plus de poids et de conséquences à certaines tendances bien manifestes, mais pour le moment plutôt restreintes et défensives, révélant combien la mission sociale d'un établissement peut être un produit toujours à compléter de rapports sociaux interactifs.

Puis, les besoins de reconnaissance, par les pairs, du travail accompli constituent un deuxième enjeu clé; cette reconnaissance est indissociable d'un rapport social et de mécanismes d'évaluation des tâches remplies. Sur ce terrain aussi, on peut trouver quelques tendances qui révèlent l'émergence possible d'espaces locaux constitués de débats, de concertation et de gestion démocratique de conflits entre acteurs autonomes. Ces acteurs trouveront alors à même les contraintes structurelles de leur milieu institutionnel des ressources d'action leur permettant d'échapper potentiellement à leur rôle traditionnel trop institutionnalisé.

La mission sociale d'un établissement, de même que la recherche de la reconnaissance professionnelle, pourraient alors intégrer à la construction des identités professionnelles enseignantes des relations interactives entre collègues immédiats, des rapports sociaux moins marqués d'impuissance et d'anomie avec le milieu institutionnel et ses gestionnaires, et des liens avec le mouvement syndical plus ouverts encore aux enjeux de la qualification, de l'autonomie et de l'affirmation professionnelles.

NOTES

1. Voir à ce sujet les différents écrits provenant des colloques portant sur les 20 ans des cégeps: Centrale de l'enseignement du Québec (1987), Confédération des syndicats nationaux, (1988), Association québécoise de pédagogie collégiale et Fédération des cégeps (1989) et aussi l'étude de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985).
2. Ces données proviennent d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), qui avait pour objectif d'étudier le travail professionnel de l'enseignant de cégep. La partie empirique de cette recherche repose sur 63 entrevues semi-dirigées de professeurs, du secteur général, de quatre cégeps de la région de Montréal. Les entrevues ont été réalisées au cours des mois de mars à septembre 1989. Les cégeps en question ont été sélectionnés en fonction de leur capacité à composer plus ou moins rapidement leur clientèle étudiante: ont été retenus des cégeps publics dits de premier tour et d'autres qui parviennent beaucoup plus tardivement à compléter leur clientèle lors de la période des inscriptions étudiantes. Les professeurs ont été sélectionnés en fonction de la durée de leur carrière (plus ou moins d'ancienneté), de leur statut d'emploi (précaire et permanent) et de leur affiliation disciplinaire dans le secteur général de l'enseignement collégial. Ils ont été interviewés à l'aide d'une grille d'entrevue semi-dirigée qui les amenait à décrire leur pratique quotidienne de travail, diverses facettes de leur environnement institutionnel et social, leur devenir professionnel, de même que leur perception du rôle de leur profession et de leur institution d'enseignement au sein de la société québécoise. Ces données ont été ensuite soumises à des analyses de contenu fondées sur les catégories analytiques sélectionnées pour construire la grille d'entrevue. Les résultats que nous présentons ici sont tirés d'une analyse de contenu d'un sous-échantillon comprenant 30 des interviews effectuées. On trouvera plus d'informations sur la méthodologie de cette recherche dans le texte de Robitaille et Maheu (1991).
3. Pour un aperçu plus détaillé du cadre théorique sous-tendant l'analyse des données recueillies lors de cette recherche, voir l'article de Maheu et Robitaille (1991).
4. Dans deux des collèges étudiés, les administrateurs avaient engagé des firmes indépendantes pour trouver des solutions aux problèmes de communication.

Abstract — In this article, the authors explore the effects of the teachers' social network on the construction of a professional identity. The procedure used in this study is a «bottom-up» analysis of daily teaching practices. This provides a way to examine how various professional identities (retiring, autonomous, and ambivalent) are composed in their relations with colleagues, with institutions, and with union. The authors conclude that the social interaction system which was to insure the operation of this teaching network is blocked, and then identify those conditions which offer potential avenues to solving this crisis.

Resumen — Los autores destacan el impacto de las redes sociales en la práctica de los profesores sobre la construcción de la identidad profesional. La trayectoria seguida por los autores, calificada de «análisis a partir de la base», hace resaltar, por intermedio de las prácticas cotidianas de los profesores, lo que la construcción de identidades profesionales (retiro, autonomía y ambivalencia) significa en las relaciones con los colegas, con el medio institucional y con el sindicalismo. Califican de sistema cerrado el sistema de relaciones sociales que asegura el funcionamiento de esta red de enseñanza e identifican las condiciones a las cuales este último puede recurrir para encontrar pistas potenciales de solución a la crisis.

Zusammenfassung — Die Verfasser stellen den Einfluss der Sozialnetze der Unterrichtspraxis auf den Aufbau der Berufspersönlichkeit heraus. Ihre Methode, die als «Analyse von unten her» bezeichnet wird, zeigt — ausgehend von der täglichen Praxis der Lehrkräfte des Cégep (=Gegenstück zur Kollegstufe, jedoch eine von der école secondaire getrennt laufende Institution, Anm.d.übs.) — was der Aufbau der Berufspersönlichkeit dem Verhältnis zu den Kollegen, zum Schulumilieu und zur Gewerkschaft verdankt. Sie bezeichnen das System der sozialen Beziehungen, die das Funktionieren dieses Netzes sichern, als «blockiert», und zeigen auf, unter welchen Bedingungen man daraus einen Ausweg finden könnte.

RÉFÉRENCES

- Association québécoise de pédagogie collégiale et Fédération des cégeps (1989). *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir* (Actes du colloque, mai 1988, tomes 1 et 2). Sainte-Foy: Association québécoise de pédagogie collégiale/Fédération des cégeps.
- Bélanger, P. R. (1991). La gestion des ressources humaines dans les établissements de santé et des services sociaux: une impasse. *Nouvelles pratiques sociales*, 4(1), 133-140.
- Bélanger, P. R. et Lévesque, B. (1988). Une forme mouvementée de gestion du social: les CLSC. *Revue internationale d'action communautaire*, 19(59), 49-64.
- Bélanger, P. R., Lévesque, B. et Plamondon, M. (1987). Flexibilité au travail et demande sociale dans les CLSC. Une étude de la convention collective et de la programmation (Commission Rochon). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux: point de vue d'ensemble. In P. Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux* (p. 331-342). Paris: Privat.
- Carlos, S. (1974). *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial* (Document d'étude et de recherche CETEC-1). Québec: ministère de l'Éducation.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1987). *Les actes du colloque sur l'avenir du cégep: à vingt ans, les choix déterminants*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Confédération des syndicats nationaux (1988). *Les cégeps ont-ils un avenir?* Montréal: CSN, FNEEQ, FEESP/Boréal.
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps question d'avenir*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Derber, Ch. et Schwartz, W. (1988). Des hiérarchies à l'intérieur de hiérarchies. Le pouvoir professionnel à l'œuvre. *Sociologie et Sociétés*, XX(2), 55-76.

- Dryzek, J. S. (1987). Complexity and rationality in public life. *Political Studies*, XXXV(3), 424-442.
- Dubar, Cl. (1991). *La socialisation. construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256.
- Gouvernement du Québec (1988). *Rapport de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux* [Commission Rochon]. Québec: Publications du Québec.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1985). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.
- Huysen, A. (1984). Mapping the postmodern. *New German Critique*, 33, 5-52.
- Légaré M. et Turcotte, A. G. (1989). Professeurs: enseignants ou éducateurs. In *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir* (Actes du colloque, mai 1988, p. 44-47). Sainte-Foy: Association québécoise de pédagogie collégiale/Fédération des cégeps.
- Maheu, L. et Robitaille, M. (1991). Identité professionnelle et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In Cl. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Offe, C. (1985a). *Disorganized capitalism, contemporary transformations of work and politics*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Offe, C. (1985b). Le travail comme catégorie de la sociologie. *Les temps modernes*, 466, 2058-2093.
- Pelletier, J.-J. (1988). Pourquoi persister à enseigner? In *Les cégeps ont-ils un avenir?* (p. 150-154). Montréal: CSN, FNEEQ, FEESP/Boréal.
- Probyn, E. (1990). Travels in the postmodern: Making sense of the local. In L. Nicolson (dir.), *Feminism/Postmodernism* (p. 176-189). New York: Routledge.
- Raelin, J. A. (1985). Work patterns in the professional life-cycle. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 177-187.
- Robitaille, M. et Maheu, L. (1991). Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante. In Cl. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990* (p. 113-134). Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Tabukasch, M. (1985). The notion of labour: Reflexion on Marx and Habermas. In B. Gustavson (dir.), *Work in the 1980s: Emancipation and derogation* (p. 33-44). Brookfield, VT: Gower Publishing.
- Touraine, A., Wieviorka, M. et Dubet, F. (1984). *Le mouvement ouvrier*. Paris: Fayard.